L'inflexion patrimoniale : l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité ?[1]

Christian Delacroix & Patrick Garcia

Résumé :

L'affirmation d'une finalité patrimoniale représente l'originalité principale des nouveaux programmes d'histoire. Bénéficiant de la popularité des thématiques de la mémoire et du patrimoine dans l'historiographie et la société française contemporaine et mis en place au terme d'une procédure renouvelée, ceux-ci n'ont soulevé aucune réserve majeure. Pourtant cette inflexion, qui est, en fait, une actualisation de la finalisation civique traditionnelle de l'enseignement de l'histoire, n'est pas sans poser problème y compris au regard de ce que peut et doit être aujourd'hui la citoyenneté et son apprentissage.

Article :

Quelle histoire enseigner dans la société française contemporaine et pourquoi ? Cette question, qui est celle des finalités de l'enseignement de l'histoire, est revenue sur le devant de la scène publique depuis les polémiques de la fin des années 70 sur la "crise" de l'enseignement de l'histoire. Elle se traduit dans les programmes de 1995 par une insistance particulière sur les finalités patrimoniales que les rédacteurs ajoutent aux autres finalités plus traditionnelles, – intellectuelles, civiques et culturelles –, elles-mêmes fortement réaffirmées. Or, loin d'être une évidence cette inflexion patrimoniale, comme l'exposé appuyé des missions civiques qui justifient l'enseignement de l'histoire-géographie, correspondent à un choix qui doit être interrogé.

Ces nouveaux programmes représentent d'abord la réponse, qui se veut cohérente et adaptée, d'une institution en charge d'une responsabilité d'action (changer à terme les pratiques pédagogiques) dans un contexte souvent perçu et analysé comme celui d'une crise identitaire. Ils s'enracinent dans une réflexion engagée dès la fin des années 70.

Le temps des rapports.

Du fait de la mission traditionnelle assignée au couple scolaire histoire-géographie dans la construction et l'affirmation de l'Etat-nation, il est tentant d'avancer l'hypothèse d'un lien de causalité entre ce qui

---

[1] Texte publié in *EspacesTemps*, n° 66/67, 1998, "Histoire/géographie, 1. L'arrangement", p. 111-136.

constituerait une mutation majeure de l'État-nation – construction européenne, relégation de la France au rang de puissance moyenne, remises en cause du "roman national" – et la "crise" de l'enseignement de l'histoire-géographie de la fin des années 70. Les symptômes les plus évidents en seraient l'affaiblissement de la place de l'histoire nationale, l'érosion du message civique universaliste et les difficultés – voire l'incapacité – du système scolaire à fournir des repères sûrs aux élèves pour construire une mémoire nationale partagée. Elle signalerait aussi, et peut-être surtout, l'entrée de l'histoire dans le "temps des doutes" (Roger Chartier). La critique multiforme des contenus, des finalités et des démarches pédagogiques, la remise en cause des fondements sur lesquels l'enseignement de l'histoire a longtemps reposé, propres aux années 70 n'épargnent pas les enseignants eux-mêmes qui montrent, alors, de moins en moins d'empressement à assumer leur magistère civique.

Dans ce cadre, à partir de la fin la décennie 70, l'affirmation progressive d'une problématique de l'identité [2] structure très largement les approches de la discipline historique en tant que discipline scolaire. En d'autres termes, la question posée à l'histoire-géographie et, plus largement, à l'institution scolaire, compte tenu de leurs rôles civiques traditionnels, est de définir comment peuvent être assurées, dans les conditions de la France contemporaine, la pérennité, la transmission, le partage d'une identité nationale – ou, à tout le moins, collective – et l'intégration des jeunes générations, en particulier de celles issues de l'immigration.

Cette question, au temps des ruptures sociales des années 80 et 90, n'a rien de formel. On en attend des effets sociaux concrets, notamment, par un enracinement culturel, une stabilisation des segments les plus fragiles de la société française, un contrepoids à la précarisation sociale, un substitut de temps de crise au déficit de l'intégration par le travail et par les perspectives d'ascension sociale que le chômage de masse a rendu largement aléatoire pour une fraction croissante de la population.

L'affirmation de cinq thèmes dans les débats autour des programmes comme dans les rapports commandés [3] après 1981 illustre cette préoccupation.

1– Le premier thème est réactif. Il fait écho aux inquiétudes émises par une large partie de la classe politique – des gaullistes aux communistes – (et qui ont rencontré l'audience de l'opinion publique) face aux réformes de l'enseignement de l'histoire introduites pendant le septennat de Valéry Giscard d'Estaing. L'affrontement se cristallise alors autour du thème national et donne lieu à de nombreux exposés de ce

---

[2] Le rapport Girault n'hésite pas à parler "d'âme" : "L'histoire en France se porte bien, puisqu'elle donne une âme à notre pays, où religions, traditions, mœurs sont bousculées, bouleversées depuis un demi-siècle". •René Girault, *L'histoire et la géographie en question Rapport au Ministre de l'éducation nationale*, Paris : Ministère de l'éducation nationale, Service information, 1983, p. 103.

[3] Le rapport Girault est commandé en 1982.

•*Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, Montpellier 19-21 janvier 1984, Paris : C.N.P, 1984.

•Philippe Joutard, *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*, septembre 1989 (dactylographié).

que doit être l'histoire enseignée, à l'exemple de l'intervention de Michel Debré : "On n'enseigne plus l'histoire ni dans les écoles ni dans les lycées. L'histoire, c'est d'abord la chronologie : la chronologie a disparu. L'histoire, ce sont ensuite des récits : il n'y a plus de récits. […] A la faveur de l'introduction des disciplines dites d'éveil, on a abandonné l'histoire et la géographie dans l'enseignement primaire. […] Dans les lycées et les collèges, les programmes se résument à des conceptions d'ordre très général et l'on a supprimé la notion capitale de formation de notre peuple." [4]. A gauche, l'accent est mis sur les potentialités contestatrices de l'histoire nationale, sa tonalité révolutionnaire et la tradition politique dont elle est porteuse. D'une manière générale, ces préoccupations, qui s'inscrivent à la fois dans des stratégies politiques de démarquage ou de stigmatisation de la "démocratie libérale avancée" giscardienne et dans un débat plus proprement historien entraînent, une réévaluation de la part accordée à l'histoire nationale au nom de son rôle dans la formation du citoyen républicain et une remise en honneur de la notion "d'ancrage" chronologique [5]. Ces débats sont repris explicitement, dès les premières phrases du Rapport Girault. Ils se traduisent aussi par le rejet de toute forme de transposition systématique de la "nouvelle histoire" dans les programmes scolaires – avec l'approbation des principales figures de ce courant historiographique, notamment de Jacques Le Goff [6] mais aussi de Fernand Braudel lui-même qui rappelle en 1983 que l'initiation à "l'histoire nouvelle" ne pourrait concerner que la classe terminale [7].

2 – Le second thème qui s'affirme à travers ces rapports, débats et consultations est celui de la mémoire collective, directement lié à la question du national et dont François Mitterrand affiche ouvertement le souci [8]. Il est remarquable que cette notion, centrale dès le Rapport Girault (1983), soit en définitive très récente dans l'historiographie, si l'on met à part les travaux pionniers de Maurice Halbwachs [9]. Ainsi la mémoire collective n'est pas retenue dans les "approches, objets et problèmes" de la nouvelle histoire [10]. En 1978, sa place est encore réduite à un bref article de Pierre Nora dans le dictionnaire de la Nouvelle histoire [11]. On a donc affaire à une élaboration quasi-simultanée dans le domaine scolaire et dans celui de

---

[4] •Intervention de Michel Debré à l'assemblée nationale le 30 mai 1980.

[5] "Ce n'est pas à ce faux âge d'or de la chronologie possédée 'par cœur' que nous faisons référence. On vise plutôt ce que nous qualifierons par commodité d'équipement minimal en chronologie, c'est-à-dire de repères chronologiques importants pour la compréhension du passé" René Girault, *Rapport…*, *op. cit.*, n. 1, p. 30.

[6] Voir notamment la conclusion présentée par cet historien au colloque de Montpellier, *op. cit.*, n. 2, p. 161-171. Jacques Le Goff a, en outre, dirigé de 1983 à 1985 une commission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire. Voir le bilan qu'il en tire dans *Historiens-Géographes,* n° 304, mai-juin 1985, p. 923-931.

[7] •Fernand Braudel, *Grammaire des civilisations*, "En guise de préface", Paris : Champs-Flammarion, 1993, p. 21.

[8] Voir, dans ce numéro, l'article de Suzanne Citron.

[9] •Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris : Alcan, 1925 (dernière réédition Paris : Albin Michel, 1994) et, du même auteur, *La mémoire collective*, Paris : PUF, 1949 (dernière édition Paris : Albin Michel, 1997).

[10] •Jacques Le Goff et Pierre Nora (dir.) *Faire de l'histoire*, Paris : Gallimard, 1974 (réédition Gallimard : Folio, 1986).

[11] Pierre Nora "La mémoire collective" *in* •Jacques Le Goff (dir.) *La Nouvelle histoire*, Paris : Retz, 1978, p. 398-401 (L'ouvrage

la recherche et de la production historiographique, qui n'est pas sans liens avec le succès que ce thème rencontre dans la société ; ce que Pierre Nora a qualifié de "marée mémorielle" ("devoir de mémoire", vogue du patrimoine et des commémorations...). Dans les premières formulations, celles du Rapport Girault, ce thème est associé à la préoccupation chronologique : "En un moment où les racines des individus sont si difficiles à retrouver ne convient-il pas d'insister, dès le plus jeune âge, sur les fondements de la culture par une étude solide, avec un 'ancrage' chronologique faisant appel à l'utilisation manifeste de la mémoire ?" [12]. De façon très claire, l'apprentissage des repères chronologiques, la revalorisation de la mémorisation est conçue comme une procédure d'enracinement, un contre-point aux phénomènes de déterritorialisation et d'altération des systèmes d'appartenance hérités qui marquent la société contemporaine. Il faut toutefois noter que le terme de patrimoine n'est utilisé qu'une seule fois au fil des deux rapports lorsqu'il est question du religieux : "L'ignorance du religieux risque d'empêcher les esprits contemporains, spécialement ceux qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse, d'accéder aux œuvres majeures de notre patrimoine artistique, littéraire et philosophique, jusqu'au XIX^{e} siècle au moins." [13]. Il est posé, dans ces premières formulations, en équivalence avec celui "d'héritage culturel" employé d'ailleurs quelques lignes plus loin.

3 – La troisième préoccupation qui émerge au fil de ces rapports est celle du culturel et du religieux. Elle est fortement développée par les recommandations du Rapport Joutard. On peut l'interpréter, pour une part, comme une réponse à la forte mobilisation des partisans de "l'école libre" en 1984 et aux demandes réitérées de l'épiscopat français de voir instituer un enseignement des religions même si le rapport Joutard a soin de préciser que "plusieurs organisations laïques (dont la Ligue de l'Enseignement, *dès 1982* [14], et la F.E.N.) se sont déclarées favorable au projet [d'enseignement d'une histoire des religions]" [15]. Cette lecture est cependant loin d'épuiser la question. En effet, il faut prêter attention à la nature même de l'argumentation déployée par la hiérarchie catholique qui insiste sur le caractère patrimonial de la connaissance du christianisme et se situe elle-même dans une problématique de la transmission d'une culture autant, sinon plus, que d'une foi, ce que le rapport Joutard traduit en ces termes : "L'Eglise catholique a pris conscience de la distance qui s'accentue entre la culture religieuse et la culture commune, surtout chez les jeunes" [16]. Les demandes pressantes adressées de toutes parts à l'école traduisent, aussi, une historicisation du phénomène religieux, sa sécularisation sous la forme patrimoniale. Enfin, ce thème

---

est réédité sans cet article, Bruxelles : Complexe, 1988).

[12] René Girault, *Rapport*…, *op. cit.*, n. 1, p. 76.

[13] Philippe Joutard, *Rapport …, op. cit.*, n. 2, p. 90.

[14] Souligné par nous.

[15] Philippe Joutard, *Rapport …, op. cit.*, n. 2, p. 91.

[16] *ibidem.*

correspond aux nouveaux chantiers explorés par les historiens dans le sillage de l'histoire des mentalités et rencontre un intérêt croissant de la part de la communauté historienne qui n'envisage plus seulement le phénomène religieux comme un processus d'inculcation mais insiste, désormais, sur sa dimension de représentation partagée du monde. C'est dans cette perspective que l'aborde le rapport : "Pour combler une grave lacune culturelle de notre société et pour permettre aux élèves de mieux comprendre les réalités historiques passées et présentes, il est indispensable d'accorder à l'histoire des religions une place importante. Mais on ne doit pas en faire un enseignement autonome dans le premier et le second degré." [17]

4 – Le quatrième thème est celui de la place qu'il faut accorder à l'histoire contemporaine – voire à l'histoire du temps présent [18]. Afin d'assumer l'ambition que l'histoire introduise à la compréhension du monde contemporain, dans le prolongement de la tradition inaugurée par Victor Duruy et qui n'a été rompue qu'aux lendemains de la Deuxième guerre mondiale et de Vichy, le principe de son enseignement est réaffirmé. En revanche, la volonté de ne pas limiter l'enseignement de l'histoire au lycée à cette seule période se manifeste fortement. Elle trouve sa première expression avec le programme de seconde "Fondements de la civilisation occidentale" entré en vigueur en 1981. Les deux termes sont articulés dans une proposition du Rapport Joutard : "Le programme des lycées en histoire devra être revu en intégrant une part beaucoup plus importante d'histoire antérieure au XX^{e} siècle, à la fois pour elle-même et comme élément d'explication du monde actuel". Les "difficultés de compréhension de l'histoire récente" justifient cette inflexion [19]. C'est aussi, de façon implicite, tenter de refonder dans les programmes la spécificité d'une approche historienne du présent par rapport à celles des autres sciences sociales.

5 – Enfin, un cinquième thème majeur traverse ces réflexions, celui de l'Europe. Absente du rapport de René Girault, cette dernière fait l'objet d'une des seize recommandations du Rapport Joutard (1989) qui suggère "la tenue d'un séminaire international sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie en Europe, préalable indispensable pour définir les bases communes d'une culture historique et géographique pour les Européens" [20]. De façon explicite, la discipline historique, après avoir été l'un des vecteurs de la diffusion d'une conscience nationale, s'interroge sur l'articulation de cette mission traditionnelle avec la perspective européenne.

C'est autour de ces axes progressivement définis que s'articulent les propositions programmatiques de la seconde partie des années 80. Les programmes de 1985, promulgués alors que Jean-Pierre Chevènement

---

[17] Philippe Joutard, *Rapport …, op. cit.*, n. 2, p. 9.

[18] L'Institut d'histoire du temps présent est créé en 1978. Rappelons que l'existence de témoins vivants constitue la borne amont de l'histoire du temps présent, ce qui inclut une large partie du programme de 3ème et de 1ère ainsi que la totalité de celui de terminale.

[19] Philippe Joutard, *Rapport …, op. cit.*, n. 2, p. 8.

[20] Philippe Joutard, *Rapport …, op. cit.*, n. 2, p. 9. Voir, dans ce numéro, l'article de Jean Leduc.

est Ministre de l'éducation nationale, sont d'abord marqués par un retour en force de l'histoire nationale et le rappel ferme des finalités civiques de l'enseignement de l'histoire-géographie et, plus généralement, de la fonction de socialisation de l'école. Ils se traduisent par l'abandon progressif de l'ouverture aux sciences sociales amorcée en 1962 et dénoncée, par la suite, comme une volonté d'américanisation au profit de la réactivation du triptyque traditionnel : histoire/géographie/éducation civique. Le Rapport Joutard prend acte des craintes des "historiens et géographes [qui] redoutent que leur domaine ne soit dilué dans celui plus vaste et indéterminé, moins rigoureux donc, des sciences sociales, [et] que la cohérence de leur enseignement n'en soit compromise" [21]. Il opère un repli prudent sur la notion de "vecteur" ajoutant : "On disait jadis une initiation, à condition de bien concevoir le caractère limite de cette notion" [22].

Au delà des déclarations d'intention, l'économie générale des programmes de 1985 enregistre un compromis avec les précédents. Dans la lignée antérieure mais avec un souci plus fort de la chronologie et de la contextualisation, les deux premières classes du collège s'articulent autour du concept braudélien de civilisation. A partir de la classe de quatrième (et de façon significative lorsque la Révolution française est abordée) une perspective plus classique s'impose. La volonté de marier nation et Europe se traduit par un renouvellement du découpage chronologique au profit de dates moins chargées de mémoire nationale (la borne de 1880 en seconde, celle de 1945 en première – même s'il faut noter que 1880 correspond aussi à l'adoption du Quatorze-Juillet comme fête nationale).

Les programmes de 1995 qui s'y substituent sont les premiers à naître d'un cadre institutionnel rénové : le Conseil national des programmes.

L'innovation institutionelle : le Conseil national des programmes

Institué en 1989, mis en place de façon effective en mars 1990, sous le ministère Jospin, le Conseil national des programmes répond à la volonté explicite d'harmoniser les formations disciplinaires, d'alléger les programmes, de privilégier des thèmes transversaux, de faire dialoguer les disciplines entre-elles afin de permettre une définition commune et cohérente des attentes et des objectifs. De façon implicite, il s'agit aussi de mettre fin au monopole de l'Inspection générale – sans doute perçue comme un frein à une évolution globale du système éducatif du fait de son attachement aux traditions disciplinaires.

En fait, pour l'histoire et la géographie, la période d'émancipation est de courte durée puisqu'après le rejet des propositions présentées par le Groupe technique disciplinaire présidé par Jean-Clément Martin [23] (1992), le nouveau Groupe, celui dont les propositions ont été retenues, est placé sous la double

---

[21] Philippe Joutard, *Rapport …, op. cit.*, n. 2, p. 51.

[22] *Ibidem.*

[23] Une inspectrice générale siègeait dans ce G.T.D. Patrick Garcia a participé à ce groupe pendant ses six derniers mois d'activité.

présidence d'un universitaire influent : Serge Berstein (professeur à Sciences Politiques et président du Conseil national universitaire [24]) et de Dominique Borne, doyen du groupe histoire et géographie de l'Inspection générale.

Sans entrer dans les péripéties du G.T.D. Martin [25], il importe pour notre propos de voir que le projet de programme qui en émanait enregistrait les traits saillants précédemment évoqués.

En proposant d'achever le parcours chronologique commencé au collège à la fin de la classe de seconde, il reprenait la problématique déjà développée par le programme de seconde de 1981 et introduisait au lycée des périodes antérieures au XVIII[e] siècle [26]. – "Il n'est pas raisonnable pour l'équilibre des savoirs, comme pour la qualité des raisonnements des futurs adultes que nous formons, assurait son président, de connaître les périodes reculées de l'histoire à travers des notations simplistes, voir carrément mythiques [27]." – La religion et la culture constituaient deux des thèmes diachroniques qui devaient être abordés en classe de première. L'ambition était ouvertement européenne et la volonté clairement affichée de promouvoir une nouvelle identité collective articulée avec une citoyenneté dont la dimension critique aurait été aiguisée par la mise à distance, au moyen de l'étude historique, des questions de l'heure (volonté de promouvoir une histoire réflexive et régressive). Enfin la question de la mémoire et de son historicisation était l'un des axes du projet : la fin du XX[e] siècle était ainsi définie comme le "moment de l'intrusion de la dimension mémorielle dans l'histoire [28]".

Quand le G.T.D. change, la plupart des membres du premier groupe suivent leur président dans la démission, c'est moins une rupture qu'une clarification qui s'opère.

Les programmes de 1995.

Les nouveaux programmes se veulent novateurs ; les responsables du G.T.D. comme les inspecteurs pédagogiques régionaux (I.P.R.) chargés de les présenter aux enseignants y insistent. Les justifications avancées ressortissent à des niveaux d'argumentation d'inégale importance, mais l'ensemble se veut à la fois cohérent et soucieux de tenir compte des multiples contraintes qui pèsent sur toute entreprise de redéfinition des programmes.

---

[24] Le C.N.U. a, notamment, pour fonction de valider les candidatures aux postes de maîtres de conférences et de professeurs d'université.

[25] Voir •Jean-Clément Martin, "Demandez le programme !", *EspacesTemps*, n°53-54, 1993 p. 87-89 et sa contribution à "L'enseignement de l'histoire au lycée", *Vingtième siècle*, janvier 1996, p. 122-133.

[26] Le programme de première devait comporter quatre champs : les formes politiques, le fait religieux, la modernité scientifique et culturelle et l'économie de marché étudiés à travers des exemples dont certains pouvaient être pris dans l'antiquité.

[27] •Jean-Clément Martin, "L'enseignement de l'histoire au lycée", *Vingtième siècle*, janvier 1996, p. 126.

[28] *Ibidem*, p. 123.

Trois types de textes composent le corpus que nous avons analysé. Les programmes eux-mêmes : c'est à dire des textes officiels, nationaux, obligatoires, qui ont force de loi (Ils sont, du reste, signés par le ministre). Outre les intitulés proprement dits et leur commentaire, ils comprennent aussi des chapeaux introductifs pour chaque niveau d'enseignement qui précisent les finalités, les approches et les méthodes. Les *Documents d'accompagnement* constituent le deuxième type de textes. Contrairement aux programmes ils n'ont pas un statut d'obligation. Ils sont "destinés à aider les enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux programmes" et ont été "élaborés à partir des travaux de stages réunissant des enseignants de toutes les académies" ; mais ils sont "rédigés sous la responsabilité conjointe du G.T.D. et de l'Inspection générale". Ces textes ont un caractère nécessairement plus composite. Ils résultent en partie de la confrontation et du compromis entre les cultures historiographiques, épistémologiques et pédagogiques des participants à ces stages. S'il est important de rappeler cette caractéristique pour ne pas céder aux risques de la surinterprétation, il est tout autant utile de remarquer qu'ils sont signés par les deux présidents du G.T.D. qui, par là même, s'engagent [29]. Même s'ils veulent rompre avec la tradition d'encadrement des *Instructions officielles* et autres *Compléments*, ces textes fournissent donc à la fois le "mode d'emploi des programmes" et leur lecture autorisée. Enfin, le dernier élément de ce corpus regroupe des articles ou des interventions de Serge Berstein et Dominique Borne [30]. Ceux-ci sont peut-être les plus utiles pour rendre compte des justifications apportées par les principaux acteurs de cette refonte des programmes.

La réception et l'appropriation des programmes par les enseignants échappe à ce travail d'analyse. Si la réception par les enseignants peut être analysée à partir de leurs réactions aux projets qui leur ont été soumis, il est par contre encore trop tôt pour analyser l'appropriation qui est, de toute façon, plus difficile à appréhender. Nous n'aborderons donc pas ici ces questions ; mais en revanche nous signalerons les possibilités d'appropriation – concurrentes voire divergentes – de certains points qui nous semblent susceptibles d'infléchir de manière significative l'interprétation générale des programmes et leur mise en œuvre.

La première nouveauté des programmes adoptés depuis 1995, comme la création du C.N.P. et des G.T.D., relève du domaine instutionnel. Elle tient à la procédure retenue une fois le projet fixé qui soumet les programmes élaborés par le G.T.D à la consultation des enseignants dont une synthèse est publiée au

---

[29] Alors que, depuis Charles Seignobos, les *Compléments* ou *Commentaires* étaient, le plus souvent, anonymes.

[30] Voir notamment : •"Nouveaux programmes d'histoire : pistes et réflexions", *L'information historique*, vol. 58, n° 3, septembre 1996, •Serge Berstein et Dominique Borne, "L'enseignement de l'histoire au lycée", *Vingtième siècle*, janvier 1996, p. 133-142 et •Serge Berstein, "Les objectifs de formation des nouveaux programmes des lycées et collèges" *in* •François Audigier (dir.), *Concepts, modèles, raisonnements*, Actes du VIII[e] colloque mars 1996, Paris : I.N.R.P, 1998.

Bulletin Officiel [31]. Cette disposition – souhaitée par le ministre de l'époque François Bayrou – reflète bien sûr le souci de mieux prendre en compte les avis des enseignants, mais elle est aussi destinée à éviter les traditionnelles turbulences et oppositions qui se manifestent lors de chaque changement. En se réclamant d'un large consensus, les rédacteurs renforcent aussi leur légitimité et prennent acte pour l'avenir ; comme le souligne Dominique Borne : "personne ne songera à remettre en cause des programmes qui sont passés 'sans douleur'" [32]. Cette démarche ne saurait être réduite à la seule prise en compte des déboires du G.T.D. précédent qui avait rencontré l'hostilité de plusieurs associations professionnelles au premier rang desquelles l'A.P.H.G. (Association des professeurs d'histoire et de géographie). Mais elle témoigne de la force des clivages et attentes comme de la complexité à redéfinir un programme aujourd'hui.

C'est autour de l'affirmation de "l'absolue nécessité de terminer les programmes" [33] et au nom d'un certain réalisme pédagogique que s'organise une série d'arguments qui justifient un allègement des contenus et une nouvelle présentation des programmes. Cette séquence argumentative est aussi l'occasion de traiter une opposition classique en matière de conception de l'enseignement : l'opposition factuel/conceptuel.

Ni factuel, ni conceptuel : "problématique".

La lecture des programmes permet, tout d'abord, de repérer une première innovation. La sélection, *pour le collège* , d'un nombre restreint de repères chronologiques et spatiaux et de documents qui sont mentionnés en tant que tels et, aussi bien au collège qu'au lycée, l'indication précise du nombre d'heures à consacrer à chacune des questions retenues [34].

Il y a là une importante mutation même si les projets du G.T.D. Martin comportaient des listes de notions et de savoir-faire. C'est la marque d'un air du temps préoccupé d'efficacité et d'évaluation qui veut aussi

---

[31] Les consultations s'organisent autour de plusieurs axes de réflexion : "1. Cohérence verticale : dans chaque discipline, cohérence de ce programme avec ceux des autres années. 2. Cohérence horizontale : cohérence de chacun de ces programmes avec ceux des autres disciplines. 3. Le socle commun : ces programmes, base du socle commun, à la fin de la scolarité obligatoire. 4 Intérêt, faisabilité. 5. Propositions d'allégement de contenus. 6. Suggestions ponctuelles de nouvelles formulations afin d'améliorer la lisibilité." *Bulletin Officiel*, 11 décembre 1997, "Consultation des programmes de 3ème".

[32] •Dominique Borne, *L'information historique*, n°3, septembre 1996, p. 102.

[33] •Serge Berstein, *L'information historique*, n°3, septembre 1996, p. 98.

[34] Par exemple, la partie du programme de sixième concernant l'Egypte se présente de la façon suivante :

Intitulé général : "L'Egypte : le pharaon, les dieux et les hommes" (4 à 5 heures)

Commentaire : "En évitant une approche chronologique on fait découvrir les permanences d'une civilisation : un territoire, une société agraire, un pouvoir et des croyances".

Carte : la vallée du Nil

Repères chronologiques : le temps d'une civilisation (3ème – 1er millénaire av. J.C.)

Documents : le temple, la pyramide, le mythe d'Osiris.

qu'enseigner soit un métier et qu'il faille moins compter aujourd'hui sur la prestance des professeurs que sur leur formation et la précision du cahier des charges pour que soit possible une évaluation des compétences et des savoirs et que des convergences entre les disciplines soient clairement identifiées [35].

Cette sélection traduit surtout le souci d'allègement et de lutte contre la surcharge mémorielle qui est très souvent mis en avant par les rédacteurs. L'habitude de ne pas traiter l'ensemble du programme sert de constat de départ ; le cas du sacrifice bien connu de l'étude du XIX^e^ siècle suffirait à illustrer ce point. Mais elle vise surtout "la plaie de l'enseignement actuel de l'Histoire, la juxtaposition factuelle". La dénonciation de toute "approche micro-événementielle" participe du même souci. L'enseignement du programme de terminale souvent réduit à une histoire événementielle des crises successives est cité comme exemple de dérive factuelle. Si le thème de la lutte contre l'encyclopédisme et celui de la nécessité pédagogique de faire des choix sont une constante du genre, en revanche le type d'identification des contenus à transmettre est nouveau dans le secondaire. Cet encadrement peut être interprété comme un contrôle renforcé sur les contenus enseignés, dans la mesure où les repères retenus sont considérés comme des "passages obligés" [36]. Il s'agit, très majoritairement, de repères d'ordre politique, religieux ou culturel. Parmi les documents retenus, outre de "grands textes" on trouve aussi des œuvres d'art qu'il s'agisse d'édifices ou de tableaux. Remarquons après une certaine mode pédagogique du notionnel [37], qu'aucune notion n'y figure. Ce que reflète le rejet ferme de ce que Dominique Borne qualifie d'histoire "purement conceptuelle" : "Nous avons fait disparaître beaucoup de choses présentes dans les programmes antérieurs, tout ce qui pouvait ressembler à une conceptualisation" [38].

Les rédacteurs des programmes ont donc choisi de lutter sur deux fronts en rejetant ce qu'il leur apparaît comme deux dérives pédagogiques également condamnables : la "juxtaposition factuelle" et le "purement conceptuel". Pour dépasser cette opposition du factuel et du conceptuel, ils proposent de caractériser l'enseignement qu'ils souhaitent promouvoir au lycée de "problématique". Ce caractère problématique de l'enseignement, implicite au collège, devient explicite au lycée et en constitue "l'essence". Il consiste à rompre avec "l'accumulation de faits […] dont la masse même fossilise la signification" au profit "d'éléments signifiants, en nombre réduits..." [39]. Le dépassement de l'opposition factuel/conceptuel par le "problématique" s'effectue donc par le recours à la notion de signification. La thématique du sens, revendiquée par les responsables des nouveaux programmes, fonde leur argumentaire.

---

[35] Voir •Jacqueline Le Pellec et Violette Marcos-Alvarez, *Enseigner l'histoire, un métier qui s'apprend*, Paris : Hachette, 1991.

[36] Les notions de "passages obligés" et de "points-forts" apparaissent dès le Rapport Joutard, *op. cit.*, n. 2, p. 7.

[37] On parlait alors volontiers, sous l'impulsion des travaux effectués autour de l'I.N.R.P., de notions et de concepts. Ainsi le concept de civilisation était-il appelé à devenir un "concept opératoire"… (*Compléments* aux *Instructions* de collège de 1985).

[38] •Dominique Borne, *ibid*, p. 119.

[39] •Dominique Borne et Serge Berstein, "Les nouveaux programmes des lycées", *op. cit.*, n. 29, p. 140.

Que ce soit au collège ou au lycée, la nécessité de choisir les contenus ne saurait évidemment être remise en cause ; c'est plutôt sur le type de choix opérés, c'est-à-dire sur les justifications avancées que doit porter l'analyse. Celles-ci sont de plusieurs ordres : scientifique, pédagogique, méthodologique, épistémologique et social. Ces arguments sont interdépendants mais ils sont aussi en tension les uns par rapport aux autres, leur distinction tient donc aux nécessités de l'analyse. La question du choix des contenus nous servira de fil conducteur pour analyser les différentes contraintes qui pèsent sur le travail de rédaction des programmes. Les réponses apportées par l'institution sont envisagées comme des propositions de gestion de la coexistence contradictoire entre ces contraintes. C'est en fonction du mode de gestion des contradictions – elles-mêmes constitutives de l'enseignement de l'histoire – que doit être interprétée la refonte des programmes.

Ni se couper de la recherche, ni proposer de problématiques explicites.

La nécessité de ne pas couper l'enseignement de la recherche résume les arguments d'ordre scientifique. Serge Berstein comme Dominique Borne rappellent la tradition française de liaison entre enseignement et recherche et soulignent qu'il "y a nécessité de réaménagement périodique [des programmes pour éviter] la sclérose qui frapperait inévitablement les programmes du secondaire si la coupure était totale" [40]. Pourtant ce lien souhaité ne peut être un simple décalque ; les rédacteurs savent combien il est illusoire de courir après l'actualisation incessante des contenus. Dominique Borne pointe la difficulté quand il écrit : "Même si nous ne collons pas à la recherche, loin de là, nous avons quand même à suivre les grandes orientations de la recherche, c'est légitime". Il trouve ainsi naturel "qu'un certain retour du politique [qui] se manifeste à l'université [se] manifeste [aussi] dans les programmes" [41]. C'est l'une des contradictions constitutives de l'enseignement de l'histoire : son rapport de dépendance/autonomie avec la recherche. Ce problème est un grand classique de la didactique de l'histoire.

Le premier volet du traitement de cette question consiste à légitimer par les évolutions de la recherche les changements de contenus que les rédacteurs jugent nécessaires. Quelques exemples de déconnexion entre les pratiques d'enseignement de certains thèmes et les acquis de la recherche sont fournis. Sans que le détail de l'argumentation d'invalidation n'est ne soit livré, les *Documents d'accompagnement* critiquent : la liaison mécanique trop souvent établie dans les cours entre la crise économique et l'arrivée au pouvoir des nazis ou encore les cours "stéréotypés" sur l'U.R.S.S. "que la recherche invalide en grande partie".

Mais cette prise en compte des évolutions de la recherche n'est pas un ajustement automatique entre enseignement et recherche. Dans les nouveaux programmes de première, la place de la crise de 1929 est

---

[40] •Serge Berstein, *ibid*, p. 101.

[41] •Dominique Borne, *ibid*, p. 112.

secondaire au regard du phénomène qui "semble majeur" à Dominique Borne, celui de la croissance et les programmes de troisième confirment cet "accent mis sur la croissance". Ce qui revient à relativiser la crise de 1929 (et plus largement peut-être les phénomènes de rupture) comme "accident" ou comme "coup d'arrêt provisoire". On a là un exemple qui déborde une simple mise à niveau. On ne peut, en effet, que remarquer que cette relativisation coïncide avec la montée en puissance des doctrines libérales à partir des années 1980. Le choix du changement de perspective, sur ce point, relève aussi d'une culture sociale historiquement située.

Cette mise en conformité avec les évolutions de la recherche scientifique relève aussi de choix historiographiques non explicités. Ainsi, pour la classe de seconde, il semble difficile de ne pas rattacher aux travaux de François Furet l'approche globale qui privilégie les dimensions politiques et évacue la dimension sociale constitutive de la lecture classique de la Révolution – qui, au passage, devient "la période révolutionnaire". La question à notre sens n'est pas que ce choix soit opéré – les programmes ne sont pas en apesanteur historiographique et les rédacteurs en sont tout à fait conscients – mais plutôt que cette référence ne soit pas explicitée.

Cette non-explicitation est une constante des programmes. Elle est revendiquée en tant que telle : "Il n'y a pas de problématiques dans ce programme, sinon implicites, mais certainement pas explicites et c'est volontaire" [42]. Elle vise non seulement, au nom de la liberté pédagogique des approches, à rompre avec la pratique antérieure dirigiste des *Instructions officielles* et des *Compléments* qui "donnaient toutes les problématiques", mais elle est aussi une manière de ne pas "coller" trop à la recherche (pour reprendre l'expression de Dominique Borne). Rappelons que l'exemple des *Instructions officielles* et *Compléments* des programmes précédents offraient quelques exemples des risques encourus à vouloir suivre de trop près la temporalité et la logique de la recherche. Le passage des anciens *Compléments* de première sur Vichy [43] restera, de ce point de vue, un bon exemple des difficultés à traduire de manière cohérente dans l'enseignement les acquis récents de la recherche. Ainsi, à trop vouloir les intégrer "mécaniquement", l'affrontement de Gaule / Pétain sur l'analyse de la défaite était réduit à l'opposition entre un point de vue mondial et "pro-guerre" incarné par de Gaulle et celui hexagonal et défensif de Pétain (*exit* l'opposition entre résistance et collaboration !). La caractérisation proposée de Vichy restait confuse en insistant sur les continuités sans prendre, en particulier, la mesure de l'antisémitisme *d'état*. Cet échec marque aussi les limites et les impasses d'une actualisation des contenus qui en néglige les enjeux sociaux ; l'enjeu mémoriel – propre au thème de Vichy ne peut être ignorée pour la mise en œuvre pédagogique.

---

[42] •Dominique Borne, *ibid*, p. 109.

[43] •Ministère de l'éducation nationale, *Histoire Géographie classes de seconde, première et terminale*, Paris : C.N.D.P., réédition de 1994, p. 91.

Les *Documents d'accompagnement* des nouveaux programmes ne veulent pas livrer des actualisations clé-en-main, il s'agit plutôt d'aider les enseignants à "comprendre le mode d'emploi" du programme (Dominique Borne). Mais, dans tous les cas, les choix opérés le sont bien en fonction de problématiques implicites qui sont elles-mêmes des *traductions* de problématiques de recherche ; ces traductions obéissent aussi à d'autres logiques que celles de la recherche. Si les critères d'élaboration de ces traductions, c'est-à-dire les modalités de traitement de la contradiction "ni trop coller à la recherche, ni s'en couper", restent opaques, les rédacteurs laissent-ils d'autres choix aux enseignants que celui de se conformer aux choix – explicites ou implicites – des programmes ? Ce qui contredit la double volonté – réelle – des rédacteurs de sortir de l'encadrement trop strict des problématiques d'enseignement et de suivre les grandes orientations de la recherche [44].

On peut plus largement s'interroger sur les limites de la revendication de non-explicitation et sur la possibilité même de s'y tenir. Si l'on prend l'exemple de la notion de régime totalitaire, les *Documents d'accompagnement* du cycle terminal (lycées) expose ce qu'il faut bien appeler une mise au point historiographique puisque "les travaux historiques contemporains" sont explicitement évoqués. L'adoption de la notion de "pratique totalitaire" *dans les programmes* vise bien, dans une conformité souhaitée avec les évolutions historiographiques, à atténuer la problématique totalitarienne .

Bien sûr les auteurs n'excluent pas de proposer des exemples de problématiques explicites dans les *Documents d'accompagnement*. Mais pourquoi alors, certains choix ont-ils droit à une référence légitimante explicite à la recherche, et pas d'autres ? Cette stratégie de l'implicite est aussi la source de contradictions dans les approches des différents programmes. Alors que dans le cycle terminal (lycées) la valeur matricielle de la Première guerre mondiale pour les régimes totalitaires est rappelée (thèse reprise récemment par François Furet [45]), l'introduction des programmes de troisième recommande pour la "première guerre" de mettre en évidence "les souffrances des populations civiles et militaires" et de ne plus s'attarder sur la période 1914-1939. Dans ce cas la volonté *légitime* d'allègement, c'est à dire une contrainte proprement pédagogique, devient *de facto* une thèse historiographique. Nous sommes, sans doute, à la limite de la surinterprétation des textes, mais cette question *à la limite* peut nous permettre d'aborder le problème du type de rapport entre choix d'enseignement et acquis de la recherche qui n'est jamais défini par les rédacteurs.

---

[44] On ne peut que remarquer que les I.P.R. chargés d'expliciter les programmes et d'aider à leur mise en œuvre semblent regretter ce manque d'explicitation. "On demande d'aborder [les] contenus [enseignés] sous un angle problématique que l'on s'interdit de suggérer. La tâche des enseignants ne s'en trouve pas facilitée !" •Jacqueline Le Pellec, "Réflexions sur le document de présentation générale des programmes de lycée", *IREGH*, "Préparer le Capes d'histoire et de géographie", n° 5, janvier, 1998, p. 19.

[45] •François Furet, *Le passé d'une illusion*, Paris : Robert Laffont, 1995.

On trouve au fil de ces textes toute une palette de solutions pour mettre en rapport les contenus à enseigner et les acquis de la recherche : de la transposition directe (comme l'intégration des camps français pour l'étude de Vichy) à l'accommodement pédagogique spécifique. Par exemple, quelle est la justification scientifique (par la recherche) de l'adoption de la notion de *modèle idéologique* en terminale et de la délimitation de ces modèles [46] ? Il s'agit là d'une innovation certes exposée dans les *Documents d'accompagnement* mais dont, cette fois, le rapport avec les travaux historiens qui la fondent sont loin d'être évidents (voir les discussions sur ce point entre Dominique Borne et des universitaires rapportées dans *L'information historique* de septembre 1996). Il faut peut-être sur ce point raisonner en termes de pertinence différentielle : il peut être admis que les propositions sur les régimes totalitaires ou, autre exemple, les dénominations très précises qui distinguent génocide des Juifs, "tentative d'annéantissement des tziganes" et "massacres programmés en Pologne et en Russie" doivent explicitement être légitimées par la conformité aux évolutions historiographiques. Mais il faudrait faire intervenir pour cela d'autres éléments de justification comme les enjeux de mémoire ou éthiques. De la même façon, il est bien sûr possible de justifier certains des choix en invoquant à l'inverse la spécificité des contenus à enseigner : mais on retrouve alors la contradiction précédente. Il faut donc prendre en compte d'autres types d'arguments pour essayer de reconstituer la cohérence (et aussi les contradictions) des choix opérés qui ne relèvent bien évidemment pas seulement du rapport de conformité à la recherche.

Nous faisons l'hypothèse que cette incertitude et cette sorte d'aporie tiennent au déficit de réflexivité des textes de commentaire et d'accompagnement. Ces textes destinés à éclairer les enseignants sur les programmes ne disent rien sur l'entrecroisement du scientifique, du social et de l'éthique dans l'adoption de certains arguments fondant les changements de contenus. Ils ne livrent pas les clés de leur propre inscription dans un contexte déterminé, qui est scientifique (historiographique) mais aussi social alors que leurs rédacteurs sont eux-mêmes persuadés de l'historicité de ces textes et soulignent d'ailleurs que les nouveaux programmes "sont le reflet à la fois d'un certain état de la société et de la recherche historique" [47]. Il n'y a certes pas de solution miracle au problème, mais – par exemple et sans vouloir tout expliciter des choix opérés – l'exposé contextualisé (c'est-à-dire produit dans une perspective *historique*) d'un cas de traitement pédagogique d'un thème entré progressivement en rupture avec la recherche (comme l'étude de l'U.R.S.S. ou celle du nazisme) aurait peut-être été très utile aux enseignants pour prendre la mesure des enjeux de la question plus générale de la compatibilité *nécessaire* – et prioritaire – entre savoirs enseignés et recherche mais aussi des limites d'une approche strictement "actualisante". Ce type d'exposé n'est pas une mise au point historiographique (du type de celle faite à propos des régimes totalitaires) : c'est une histoire

---

[46] Le programme de terminale propose dans sa partie II, "*Le monde de 1945 à nos jours*", l'étude de cinq grands modèles idéologiques : soviétique, chinois, américain et européen libéral.

[47] •Dominique Borne et Serge Berstein, "Les nouveaux programmes des lycées", *op. cit.*, n. 29, p. 142.

du rapport entre enseignement et recherche sur un thème, destinée à donner aux enseignants des clés de *compréhension* d'un processus de traduction pédagogique.

Contre le "foisonnement documentaire" : les documents patrimoniaux.

Un deuxième type d'arguments pour justifier le choix des contenus et plus particulièrement celui des "grands repères" relève des domaines méthodologique et épistémologique. Ces arguments s'ordonnent autour de la revendication d'un nouvel usage du document (en particulier au collège) et d'une notion nouvelle (dans les programmes et leurs commentaires) : celle de document patrimonial. Là encore, ce type d'argumentation n'échappe pas à l'entrecroisement avec le social, plus précisément avec une volonté d'efficacité sociale pour l'enseignement de l'histoire.

La tradition documentaire est solide aussi bien dans l'histoire de l'histoire que dans l'histoire de son enseignement. Le travail sur document a été un des thèmes du combat pédagogique contre le cours dicté (ou trop magistral) et pour la mise en activité des élèves. Les nouveaux programmes reprennent cette tradition méthodologique historienne en avançant que le document est "au centre des programmes" mais en prônent un "nouvel usage". La nouveauté tient au privilège accordé aux documents "qualifiés avec quelque insistance de patrimoniaux". Ces documents, "prioritaires", "sont enseignés pour eux-mêmes" ; ils ne doivent pas être de simples illustrations (*Documents d'accompagnement* du cycle central du collège).

Un premier niveau d'argumentation pour justifier cette innovation méthodologique invoque la nécessité de prendre en compte les "évolutions épistémologiques" ; ce que les *Documents d'accompagnement* appellent une "mise en conformité épistémologique minimale [...] scientifiquement nécessaire". Il s'agit bien de prendre en compte l'évolution scientifique et épistémologique de la discipline. Cette évolution attesterait d'abord qu'il faut se déprendre de la "croyance naïvement positiviste en la vérité que porteraient en eux-mêmes les sources et les faits" ; ce qui, bien entendu, n'est pas exactement une nouveauté (depuis François Simiand et Lucien Febvre) mais qui vise le fondement épistémologique implicite de nombreuses pratiques pédagogiques. Ce rappel n'est effectivement pas inutile. Il rompt avec la promotion de la méthode inductive et avec l'idée que le travail sur documents permettrait aux élèves de se familiariser avec la démarche de l'historien (voire de la reproduire) qui étaient défendues dans les *Compléments* des anciens programmes [48] et qui est, maintenant qualifiée "d'illusion". De même, l'utilisation des documents comme preuves qui "authentifient la parole du professeur" est critiquée.

---

[48] Les *Compléments* aux programmes d'histoire et de géographie de 1987 soutenaient : "L'utilisation du document […] est le moyen privilégié, en mettant l'élève en face de la matière première de l'histoire, de lui faire comprendre et progressivement acquérir le comportement de l'historien." •Ministère de l'éducation nationale, *op. cit.*, n. 42, p. 53.

Au delà de ce premier aspect, la nouveauté tient d'abord à la justification de la hiérarchisation des documents. Contre le "foisonnement documentaire" les textes rappellent que tous les documents "n'ont plus aujourd'hui le même statut scientifique". On retrouve dans ce rejet du positivisme la lutte contre la juxtaposition factuelle. Le point le plus important est cependant de qualifier de scientifique le patrimonial. Car la chaîne des justifications renvoie l'ancrage scientifique des choix aux critères de cette caractérisation. Le détour par l'épistémologie vise à légitimer la priorité du patrimonial. Or ce qui caractérise le document patrimonial, selon les rédacteurs des programmes, c'est d'être signifiant, porteur de sens. Ce point est présent dans le chapeau introductif des programmes de collège qui avance à propos des repères qu'"ils sont porteurs de sens" ; mais c'est dans les autres textes du corpus (*Documents d'accompagnement* et articles de commentaire) qu'il faut chercher l'argumentation complète. Les documents patrimoniaux ont un statut "scientifiquement supérieur" parce qu'ils font sens. Nous retrouvons au niveau méthodologique et épistémologique la question de la justification du choix, ici celui des documents patrimoniaux, par la thématique du sens brièvement évoquée plus haut. "Il faut aller directement au sens" écrivent encore les rédacteurs des *Documents d'accompagnement* : la recherche du sens, en résonance avec la référence croissante à la démarche herméneutique en sciences sociales, est l'alternative au positivisme de "la preuve par les documents et les faits". Là encore les textes affrontent une des contradictions constitutives de la discipline et de son enseignement : la contradiction entre la visée de vérité de l'histoire et l'inévitable relativité des connaissances historiques. Cette relativité des connaissances historiques est évoquée quand les textes rappellent que l'enseignant ne transmet pas une "vérité établie". Le dépassement de la contradiction se fait en revendiquant la nécessité d'une pluralité des interprétations et des lectures des documents y compris des documents patrimoniaux. Les *Documents d'accompagnement* de seconde insistent sur ce point : "tout document est polysémique", il faut analyser les "multiples significations d'un même document" comme les "lectures successives des historiens". Cette ouverture herméneutique offre aux enseignants une possibilité de pratiquer une lecture plurielle des documents et des repères. La pratique enseignante du pluralisme interprétatif existait bien sûr avant les nouveaux programmes, mais sous la forme restreinte de l'étude de dossier du type "Les interprétations de la Révolution française". Elle n'en constituait pas moins une première approche du relativisme critique historien. Le choix de la thématique du sens comme argumentaire ultime de la sélection des contenus dépasse toutefois largement cette pratique de la confrontation des interprétations, il assigne comme but de l'enseignement de l'histoire la réappropriation des significations déposées dans les documents retenus. De ce point de vue, il y a une cohérence entre le choix du "problématique" et le choix "herméneutique" qui le complète. Mais, première remarque, il y a aussi une pratique relativiste possible du pluralisme interprétatif : l'espace des interprétations ne saurait être libre, il est un espace contraint par le "véto des sources" (Rheinhart Koselleck). Deuxième remarque, l'insistance sur le sens signale une conception selon laquelle l'intelligibilité de l'histoire réside dans le sens qui s'élabore en elle. L'histoire est alors pensée, pour

reprendre les analyses de Catherine Colliot-Thélène, "comme la transmission du sens déposé dans les textes, mais aussi dans toute réalité socio-historique, dès lors qu'on la considère comme l'analogue d'un texte, c'est-à-dire d'essence symbolique" [49]. De ce point de vue la proposition de "mettre le document au centre du programme" doit effectivement être considérée comme une rupture avec la pratique documentaire classique des enseignants qualifiée de manière un peu méprisante par les *Documents d'accompagnement* d'illustrative. Le nouvel usage du document, c'est la restitution du sens dont il est dépositaire. La consigne plutôt obscure "d'étudier les documents pour eux-mêmes" ne se comprend qu'en référence à cette promotion du sens comme fondement de l'entreprise historienne. Certes, il ne s'agit pas d'ignorer la dimension du sens qui est effectivement constitutive de l'histoire (et des autres sciences sociales) ; mais l'objectif de l'histoire doit rester, par la compréhension de ce sens, d'expliquer causalement les actions humaines. L'enseignement de l'histoire ne peut se réduire à transmettre les projets de sens conçus comme les fondements authentiques des réalités sociales, historiques. Comme le rappelle Bernard Lepetit : "C'est trop restreindre le domaine d'application de l'herméneutique que de le limiter aux modalités d'interprétation des traditions textuelles, orales ou écrites" [50]. Cette réduction au sens n'est-elle pas un affaiblissement de l'histoire conçue comme "science objectivante" (au sens de Max Weber) à vocation compréhensive *et* explicative ? C'est bien cette visée objectivante qui peut être remise en cause par ce type de réduction herméneutique de l'histoire et par sa traduction pédagogique : la réduction patrimoniale.

L'enjeu du relativisme.

Avant de continuer le trajet d'argumentation des rédacteurs sur cette question du sens, il faut marquer un temps d'arrêt sur le moment épistémologique de ce trajet en essayant de le contextualiser (là encore la "mise en conformité" exposée ne propose pratiquement aucune référence extérieure à elle-même) pour en dégager les enjeux. Car ce qui est en cause, la sortie d'un positivisme du document, ne peut être isolée des discussions récentes parmi les historiens autour du danger relativiste et des doutes portés sur la visée de vérité de l'histoire dans un contexte historiographique marqué par la multiplication des polémiques [51]. Ces débats sur la question de la vérité en histoire ne sont pas seulement d'ordre théorique, ils concernent tout autant les enseignants d'histoire dans leurs pratiques professionnelles. On peut sur ce point poser le même

---

[49] •Catherine Colliot-Thélène, *Max Weber et l'histoire*, Paris : PUF, 1990. Nous renvoyons à cet ouvrage pour nos développements sur la conception herméneutique de l'histoire.

[50] •Bernard Lepetit, "Le présent de l'hitoire", *in* Bernard Lepetit (dir.), *Les formes de l'expérience*, Paris : Albin Michel, 1995, p. 297.

[51] Voir les débats autour du livre de Karel Bartosek, *L'aveu des archives*, sur l'affaire Aubrac ou encore sur *Le livre noir du communisme*…

type de questions que celles que nous évoquions à propos du rapport à la recherche : à quoi sert une "actualisation épistémologique" ? Il y a bien entendu des analyses différentes de la conjoncture épistémologique en histoire dans la France des années 1990 [52]. Mais le mouvement qui, depuis les années 1970, éloignait toujours plus les productions historiennes du référent que constitue ce qu'il faut bien appeler (pour paraphraser Pierre-Vidal Naquet) le réel historique et qui a culminé avec le *linguistic turn* américain connaît un temps d'arrêt. Les thèmes du renouvellement épistémologique en histoire, comme le retour du récit ou celui de l'identité narrative de l'histoire (Paul Ricœur), ne contredisent pas ce coup d'arrêt : c'est Paul Ricœur lui-même qui rappelle énergiquement le projet d'objectivité constitutif de l'histoire qui empêche toute assimilation de celle-ci à la fiction [53]. On peut aussi se référer à Bernard Lepetit qui situe le projet de "tournant critique" *des Annales* – qu'il contribua de manière décisive à engager – en rejetant à la fois le "positivisme plat" et l'histoire-rhétorique ou encore à Carlo Ginzburg qui réexamine la notion de preuve en histoire [54]. C'est cette tension essentielle à l'histoire que l'enseignement de l'histoire doit aussi gérer : le professeur d'histoire n'est pas celui qui dit la Vérité mais il n'est pas pour autant un simple metteur en scène des interprétations. L'ouverture des programmes sur le pluralisme interprétatif ne peut se passer du rappel ferme du projet d'objectivité de l'histoire. Il faut sur ce point s'appuyer sur les formulations les plus claires des *Documents d'accompagnement* qui engagent les enseignants à "stimuler l'exigence de vérité" chez les élèves et à les "faire réfléchir" sur la complexité des processus historiques (et géographiques). A cette condition le pluralisme interprétatif offre une possibilité réelle de pratiques pédagogiques en rupture avec l'inductivisme naïf si prégnant dans la profession et avec toutes les variantes du scientisme spontané. Tout le problème est donc de veiller à cette gestion en tension pour ne pas la déséquilibrer du côté d'un des pôles du couple positivisme-relativisme. En termes de pertinence différentielle, c'est l'enjeu du relativisme qui nous semble aujourd'hui prioritaire. Or cet enjeu n'est pas clairement cerné dans les passages des *Documents d'accompagnement* qui tentent de restituer l'état des évolutions épistémologiques de la discipline, parce qu'ils sont avant tout mobilisés pour justifier le statut scientifique "supérieur" des repères patrimoniaux. D'autre part – et surtout – le fondement du choix du patrimonial lui-même est reporté sur les critères de ce qui fait sens. La thématique fondatrice et légitimante du sens n'a elle-même aucune autonomie, elle renvoie elle aussi à un ailleurs. Cet ailleurs, pour

---

[52] Parmi les rérérences récentes sur cette conjoncture épistémologique on peut retenir : •*Autrement*, "Passés recomposés Champs et chantiers de l'histoire", n° 150-151, janvier 1995. •*EspacesTemps*, "Le temps réfléchi", n° 59/60/61, 1995. • François Bédarida (dir.) *L'histoire et le métier d'historien en France*, Paris : Éditions de la MSH, 1995. •Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Points-Seuil, 1996. Gérard Noiriel, *Sur la "crise" de l'histoire*, Paris : Belin, 1996. •Roger Chartier, *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétudes*, Paris : Albin Michel, 1998.

[53] Voir par exemple : •Paul Ricœur, "Histoire et rhétorique", *Diogène*, n° 168, 1994.

[54] •Carlo Ginzburg, *Le juge et l'historien,* Paris : Verdier, 1997.

les rédacteurs des programmes, c'est l'identité (sociale et nationale). La dynamique de l'argumentation se déplace ainsi des enjeux relatifs aux choix des contenus : du pédagogique (factuel/conceptuel) à l'épistémologique puis au social. Avec le couple patrimonial/identitaire, c'est la tension entre fonction de connaissance et fonction sociale de l'histoire – et de son enseignement – qui devient la grille d'analyse la plus pertinente de ces programmes.

Les contraintes de la logique patrimoniale/identitaire.

En effet, la définition des documents patrimoniaux par les *Documents d'accompagnement* du cycle central des collèges précise qu'il "s'agit de traces et d'œuvres que les générations précédentes ont déjà lues, qu'elles ont gratifiées d'un sens et qu'elles ont distinguées au point d'en faire des références pour chacun et pour tous". C'est bien le sens déposé dans une tradition que l'enseignement de l'histoire doit transmettre et dont il doit aider à la réappropriation. Avec les objectifs patrimoniaux, il s'agit "d'inscrire le citoyen dans un héritage et une culture", de donner à l'élève "une mémoire raisonnée" lui permettant de "forger son identité". – "Permettre aux élèves de s'approprier librement une identité culturelle est indispensable à la construction d'une communauté nationale" lit-on encore dans les *Documents d'accompagnement* de seconde –. Patrimoine, mémoire, identité : ce sont exactement par ces termes que Pierre Nora a caractérisé la conscience historique contemporaine. Il y a – pour paraphraser encore cet auteur – une circularité naturelle entre eux : chacun de ces termes peut être posé dans une relation de quasi-équivalence avec chacun des autres. Il s'agit d'une synonymie non interrogée que l'on retrouve tout au long des différents textes du corpus. On peut ajouter la culture à ce tryptique : celle-ci est, en effet, présentée comme l'opérateur privilégié de la recomposition de l'identité, de l'être-ensemble – "L'identité du citoyen éclairé repose sur l'appropriation d'une culture" (Introduction aux programmes de collège).

La place attribuée à la culture pourrait s'expliquer par celle prise par l'histoire culturelle au sein de l'historiographie récente. Mais sa fonction excède amplement une simple mise à niveau des problématiques scolaires avec l'évolution de la recherche. Elle sert, en relation avec l'identitaire et le civique, à boucler l'argumentation patrimoniale.

Avec la problématique – même implicite ! – patrimonial/identitaire, les rédacteurs sont confrontés à la gestion de la tension entre fonction scientifique et fonction sociale de l'histoire (y compris de l'histoire enseignée). Les deux termes de l'alternative sont, cette fois, de ne pas subordonner la fonction de connaissance à l'utilité sociale mais, en même temps, de ne pas ignorer que toute connaissance est d'emblée sociale : vieux débat certes, mais auquel le contexte historiographique donne sa spécificité. Le développement en France (mais pas seulement, pensons à l'*Historikerstreit* en Allemagne), à partir notamment des enjeux de mémoire très vifs de l'histoire du temps présent (dont l'exemple de référence reste le "syndrome de Vichy"), conduit à une réflexion renouvelée sur la fonction sociale de l'histoire, sur

les rapports entre histoire et identité nationale et ... sur les limites d'une socialisation trop poussée de la connaissance historique.

L'affirmation des finalités civiques de l'enseignement de l'histoire n'est évidemment pas nouvelle, elle est même partie intégrante de la spécificité de cet enseignement depuis sa création. Compte tenu de cette tradition civique de l'enseignement de l'histoire, l'articulation des finalités de connaissance et des finalités civiques est souvent posée en France en fonction d'un modèle : celui de l'enseignement sous la III^e^ République. L'efficacité sociale de ce modèle – même s'il est surestimé [55] – reste, pour beaucoup, comme un idéal à retrouver. On a pu ainsi légitimement demander à Pierre Nora si l'enseignement de l'histoire n'avait pas besoin de "nouveaux Lavisse" [56]. Cette fonction civique est donc elle-même un objet historique, c'est-à-dire inscrite dans des conjonctures historiographiques, sociales et politiques. Chacune des redéfinitions de programme réaffirme l'ensemble des finalités de l'enseignement de l'histoire, mais leur articulation, leur hiérarchisation expriment l'ajustement spécifique opéré par leurs rédacteurs aux contraintes d'une situation qu'ils interprètent. En choisissant de justifier leurs choix de contenus par le patrimonial, les rédacteurs n'ont-ils pas aussi choisi de surdéterminer – par l'identitaire – les finalités civiques ? N'ont-ils pas pris le risque d'affaiblir les finalités scientifiques (*i.e.* de maîtrise des savoirs historiques) et dans le même mouvement d'affaiblir la fonction critique de déconstruction des mythes nationaux – et sociaux – de l'histoire ? La présentation des programmes de collège retient quatre type de finalités : les finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles. Or ces trois derniers termes sont interchangeables : la surdétermination civique est là implicitement revendiquée. En revanche, cette surdétermination n'est pas repérable dans celle des programmes des lycées : "Permettre l'insertion des élèves dans la cité" ne constitue qu'une des quatre finalités retenues, les trois autres rappellant les objectifs cognitifs et méthodologiques habituels dont la formation des élèves à l'esprit critique). D'autre part, les *Documents d'accompagnement* précisent nettement que les documents patrimoniaux n'échappent pas à l'examen critique. Là encore, les formulations du programme autorisent plusieurs gestions de l'articulation entre finalités intellectuelles et finalités civiques. Mais dans les textes de commentaire et d'accompagnement la thématique du sens est revendiquée avec une insistance particulière : elle est bien dans cette perspective une modalité de la promotion du thème identitaire comme thème-clé de la lecture des programmes – une modalité, encore une fois, possible mais non-automatique. Cette relative indétermination de l'articulation entre fonction civique et fonction de connaissance n'est pas forcément une aide pour les enseignants à un moment où la demande sociale et politique d'efficacité sociale de l'école se fait insistante, voire comminatoire. Il ne s'agit pas de prôner une quelconque objectivité ou neutralité scientifique détachée de tout rapport aux valeurs qui reste une tentation illusoire. Mais il nous semble

---

[55] Voir •Brigitte Dancel, *L'histoire enseignée à l'école primaire sous la III^e^ République*, Paris : P.U.F., 1996.

[56] Voir l'entretien accordé par Pierre Nora à la revue *Historiens-Géographes*, n° 340, p. 360.

qu'il faut rappeler nettement que les finalités civiques de l'enseignement sont *subordonnées* à ce que les rédacteurs des programmes nomment justement "l'exigence de vérité", c'est-à-dire aux finalités scientifiques, de transmission des savoirs historiques et que l'efficacité civique est à ce prix.

La stratégie délibérée de l'implicite adoptée par les rédacteurs marque ici ses limites : aucun élément n'est fourni dans les textes de commentaire ou d'accompagnement sur ce qui justifierait le choix d'une certaine surdétermination civique. Cette stratégie qui se traduit par un refus de la contextualisation et de l'auto-historisation, paraît plutôt paradoxal dans un moment de l'histoire qu'on a pu à juste titre qualifier, pour insister sur sa dimension réflexive, de "discontinuité historiographique" (Pierre Nora). L'absence de toute référence à Pierre Nora qui a produit les analyses les plus poussées sur le moment mémoriel de la société française, sur la patrimonalisation du sentiment national, sur l'ajustement nécessaire de l'histoire aux transformations de ce sentiment national, dans la logique même de ces programmes, nous semble ruineuse pour rompre, précisément, avec le dirigisme pédagogique. Si ces travaux constituent bien la référence implicite de l'inflexion patrimoniale des programmes (et de leur lecture), on voit mal l'avantage que l'on trouve à ne pas l'expliciter (les analyses de Pierre Nora étant, elles, éminemment réflexives et auto-historisantes !). La pédagogisation implicite d'une problématique de recherche, ici celle des *Lieux de mémoire*, a un prix : le silence sur l'analyse empirique qui rend compte du procès de patrimonalisation décrit par Pierre Nora [57]. La description du processus qui conduit, selon celui-ci, "du national au patrimonial", repose sur une analyse fine de l'évolution des "schémas d'intelligibilité" qui organisaient la vision dominante des rapports entre passé, présent et avenir (*i.e.* "les régimes d'historicité" [58]). Il y a, certes, dans les analyses de Pierre Nora une forte dimension prescriptive (Les historiens, écrit-il par exemple, sont "sommés de s'adapter" au remaniement contemporain du sentiment national.), mais celle-ci est fondée sur des analyses empiriques du changement de modèle de la nation et fortement contextualisée. Plus généralement, l'insistance sur la nécessité de renouer avec le sens n'est pas étayée par une analyse du régime d'historicité comtemporain marqué par la rupture entre expérience et horizon d'attente et par la perte de sens du présent et qui donc fonderait empiriquement la nécessité d'une recontruction de ce sens perdu [59].

De la même façon, dans tous ces textes il n'y a pas d'analyse de ce qui constituerait une mutation, voire une crise de l'identité nationale et sociale dans la France des années 80-90. Le débat très vif de ces dernières années sur le "modèle d'intégration républicaine" n'est pas, non plus, évoqué. Nous pensons que

---

[57] Voir en particulier •Pierre Nora,, "Comment écrire l'histoire de France ?" *in* Pierre Nora (dir.) *Les lieux de mémoire*, tome III, vol. 1 et Pierre Nora, "L'ère de la commémoration", *ibidem*, vol. 3, Paris : Gallimard, 1992.

[58] Sur la notion de régime d'historicité voir : •François Hartog et Gérard Lenclud, "Régimes d'historicité" *in L'état des lieux en sciences sociales*, textes réunis par Alexandre Dutu et Norbert Dodille, Paris : L'Harmattan, 1993, p. 18-38.

[59] Voir l'analyse qu'en donne Bernard Lepetit dans : •Bernard Lepetit, "Le présent de l'histoire", *op. cit.*, n. 49, p. 297-298.

la connaissance des enjeux de ce débat social est pourtant indispensable pour comprendre le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la société française de la fin des années 90.

Ce type de mises au point ne devraient-elles pas être exposées dans les textes destinées à aider à la lecture des programmes et à leur mise en œuvre ? Ne constituent-elles pas précisément des éléments du *mode d'emploi* des programmes dont la divulgation auprès des enseignants est revendiquée par les rédacteurs ? L'absence d'ancrage dans des analyses empiriques de la logique patrimoniale des programmes l'affaiblit considérablement car cette absence, qui est à proprement parler une déshistorisation, tend à absolutiser la dimension prescriptive – bien entendu *indispensable* – des propositions. Or la discussion critique, scientifique ne peut porter que sur des analyses positives (empiriques) ; les propositions normatives, elles, relèvent du domaine des valeurs et des jugements pratiques où l'éthique de la discussion n'obéit pas aux mêmes règles. Toute proposition pour pouvoir être discutée doit garder une "vulnérabilité empirique" (Jean-Claude Passeron) ; la stratégie de décontextualisation est souvent une stratégie d'immunisation. Elle revient à poser ce qui est le produit d'une analyse située comme une évidence apodictique.

La nécessaire contextualisation des propositions (qui est une modalité de la réflexivité historienne) prend en effet une importance particulière pour juger de la pertinence des propositions des programmes pour construire une culture citoyenne qui est à la fois une mémoire et un projet. Nous terminerons l'analyse de ce trajet d'argumentation des rédacteurs des nouveaux programmes par l'exploration des enjeux de la *patrimonalisation* de la culture historique proposée aux élèves par les programmes.

Culture patrimoniale *vs* culture historique ?

La liste des grands repères retenus dessinent les contours d'une culture sociale, citoyenne et donc celle de choix proprement politiques. De ce point de vue le choix et l'étude, dans une démarche d'histoire régressive, de moments historiques significatifs des fondements du monde contemporain en classe de seconde participe d'une volonté, explicite cette fois, de privilégier la dimension européenne des programmes. Le thème européen a l'avantage de lier l'héritage à transmettre (ce qui serait les fondements d'une culture européenne) et le projet (la construction européenne à conduire à son terme). On peut lire cette démarche comme une tentative de renouer les fils distendus entre passé, présent et avenir autour d'un projet déterminé dont la réalisation est à portée de notre présent. Ce qui est aussi une façon de renouer avec le régime d'historicité propre à la tradition scolaire qui nouait fortement passé, présent et avenir autour de la catégorie de progrès. Elle peut être inscrite dans une perspective proche de celle défendue par Bernard Lepetit contre Pierre Nora, qui s'inspire d'une morale pour l'action tirée de Paul Ricœur et qui vise à "empêcher l'horizon d'attente de fuir" et pour cela à "se doter de projets déterminés, finis, modestes, précisément échelonnés" et dans le même temps à redonner "vie aux potentialités non

accomplies" du passé [60]. La plasticité du thème européen comme le choix d'une histoire régressive autorisent ce type d'interprétation.

La démarche d'histoire régressive en seconde n'est certes pas nouvelle dans les programmes (voir les programmes de 1981), elle trouve ses lettres de noblesse épistémologiques – mais aussi pédagogiques – chez François Simiand et chez de nombreux historiens (comme Marc Bloch pour ne citer que lui). Mais il ne s'agit pas justement comme dans les programmes de 1981 – les rédacteurs y insistent – d'une histoire thématique : les moments sont bien des moments historiques. Ce qui devrait limiter les dérives d'instrumentalisation idéologique nettement dénoncées dans les *Documents d'accompagnement* de seconde : "Les moments historiques proposés ne sont pas des modèles" ou encore "tout moment historique s'explique dans son temps et n'est jamais lu de manière univoque ; il faut se défier de toute approche téléologique ou anachronique". Dans les mêmes passages il est recommandé de développer "l'esprit critique, la tolérance et la reconnaissance de l'autre". Ces passages sont des points d'appui pour un enseignement qui prennent en compte l'altérité. Mais la promotion de l'altérité percute la logique consensuelle de l'identité. Les rédacteurs affrontent ici une autre contradiction qui concerne bien les contenus de la culture sociale à transmettre : comment articuler la transmission d'un héritage fondateur d'une identité et qui valorise donc les "éléments de convergence irréductibles au sein d'une société" (Introduction des programmes des lycées) et cette ouverture revendiquée à l'autre ? Là encore, il faut faire un détour par l'histoire de l'enseignement de l'altérité dans notre système d'enseignement : altérité culturelle mais aussi altérité sociale, conflictualité politique et altérité mémorielle – qui sont d'autres figures de l'altérité. Dans quelle mesure ces éléments d'altérité et de conflictualité ont-ils été pris en compte dans l'enseignement de l'histoire ? Et comment sont-ils pris en compte dans les nouveaux programmes ?

Le rapport de l'histoire enseignée, telle que la définissent les programmes, à ce qui divise la communauté nationale et le corps social a longtemps pu être d'occultation, de disqualification ou encore de simple contournement, il a toujours procédé de la volonté *légitime* de valoriser ce qui rassemble. Dans le cas du modèle d'enseignement de l'histoire sous la III^{e} République déjà évoqué, son efficacité sociale tenait certes à l'unité étroite entre histoire et mémoire transmise, mais aussi à la vision très unitaire de la communauté nationale qui avait – dans cette optique – toujours su se rassembler dans les temps difficiles comme à la vision continuiste de l'histoire nationale. Ce modèle pouvait d'autre part être relayé par des cultures sociales qui reconnaissaient encore aux liens traditionnels de sociabilité un rôle important. Mais c'est aussi

[60] •Bernard Lepetit, "Le présent de l'hitoire", *ibid*, p. 298.

parce que pratiquement et localement cet enseignement savait s'accommoder des particularismes qu'il a pu s'imposer comme le lieu de référence de la socialisation [61].

Ce modèle a subi des aménagements (et notamment l'adjonction d'une mémoire sociale à la mémoire transmise) mais il a bien résisté dans son dispositif d'ensemble jusqu'à une date récente (fin des années 60-début des années 70 ?). L'enseignement de l'histoire contemporaine ne peut plus s'arranger de ce type de rapport au passé. Le premier élément qui bouscule ce rapport est le long processus d'affaiblissement des cadres traditionnels de solidarité qui aboutit à l'avènement d'une société des individus (Norbert Elias). Les conditions et les possibilités de la construction de l'identité individuelle et sociale ont radicalement changé. Quelle est la culture historique propre au temps de la société des individus ? Face à la tentation mémorielle, la défense du vouloir vivre ensemble ne passe-t-elle pas aujourd'hui par le droit et le devoir d'inventaire lucide, par le choix comme objectif prioritaire pour l'enseignement de l'histoire de se passer de finalités civiques pré-déterminées pour fonder une conscience civique dans laquelle l'adhésion ne va pas sans la distance, le regard critique, l'analyse des conjonctures ? – Ce afin d'apprendre à "gérer" la tension entre l'universalisme des valeurs qui fondent l'unité de notre "commune humanité" et la relativité des codes sociaux et culturels des moments historiques singuliers.

Elargir la mémoire commune.

Reconnaissons à ces programmes le mérite de s'attaquer à la question cruciale de la façon dont doit aujourd'hui se transmettre une culture et d'essayer de répondre par là-même aux interrogations soulevées à la fin des années 70. L'ambition de léguer une tradition en partage n'est pas en cause. Mais la culture à transmettre aujourd'hui peut-elle se définir positivement par un contenu ou seulement comme l'apprentissage d'une attitude critique et individualisée ?

Les programmes retiennent majoritairement pour nourrir cette culture des repères de consensus national ou social. Ceux choisis pour la période révolutionnaire restent pour l'essentiel ceux retenus, dès 1889, par le calendrier commémmoratif. De même la Commune de Paris, lieu de mémoire du mouvement ouvrier (le Mur des Fédérés), n'y figure pas. Il est certainement trop facile de multiplier les exemples. On pourrait à l'inverse remarquer que les programmes de quatrième retiennent le *Dos et Tres de Mayo* de Goya parmi leurs repères ; traités comme lieu de mémoire ces deux tableaux peuvent être interprétés comme emblématique de l'oppression armée française contre une autre nation et participer ainsi d'une plus juste appréciation du roman national français. Il s'agit plutôt de juger de l'impulsion d'ensemble sur la question de la mémoire commune à transmettre aux élèves.

---

[61] Voir •Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris : Aubier, 1996 et •Anne-Marie Thiesse, *Ils apprenaient la France*, Paris : Editions de la M.S.H., 1997.

Le tournant mémoriel des années 70, est marqué par l'affirmation des mémoires particulières – de celles ayant trait aux épisodes "sombres" de notre passé notamment. Comment l'institution scolaire doit-elle répondre aux diverses injonctions de mémoire qui émanent du corps social ? L'exemple de l'enseignement de Vichy depuis 1945, c'est-à-dire celui de l'occultation de la collaboration d'État de Vichy et de sa complicité dans la mise en œuvre de la Solution finale, peut nous servir de guide pour définir un nouveau rapport aux passés qui "ne passent pas". Ce précédent doit faire réfléchir les enseignants sur les effets en retour, pas toujours positifs, des silences de l'école : il ne faut, en particulier, pas laisser l'inventaire et la gestion de la mémoire de ces épisodes aux seules communautés concernées mais au contraire les réintégrer, *par l'histoire*, dans la mémoire commune. Il y a d'autres enjeux de mémoire "dormants" dont il est nécessaire que l'enseignement prenne la mesure ; ce sont, notamment, ceux qui touchent au passé colonial de la France. Il y a un devoir *d'histoire* de la part de l'institution scolaire qui ne doit pas attendre la fermentation communautaire d'un devoir de mémoire pour engager une réflexion sur l'enseignement des épisodes coloniaux. Le choix parmi les repères du programme de troisième des dates de la guerre d'Algérie offre le cadre d'une telle réflexion et l'occasion d'intégrer à la culture *historique* transmise aux élèves un de ces "passés qui ne veulent pas passer". On pourrait faire les mêmes remarques sur le devoir d'histoire vis-à-vis de la réalité de l'immigration qui n'a jamais été prise en compte dans l'histoire du modèle français de construction nationale. Ce travail de reconnaissance et de thérapie des blessures de mémoire est de la responsabilité de l'enseignement de l'histoire (pas de lui seulement bien sûr). Encore une fois, un exposé clair de *l'histoire* de l'occultation de la Shoah (de la non-reconnaissance de sa singularité) ou des silences sur Vichy dans l'enseignement de l'histoire en France aurait une efficacité pratique bien plus grande que toutes les actualisations ou réaffirmations de finalités civiques. Ce type de travail ne peut pas relever de l'implicite ni de la formation personnelle des enseignants.

Il y a un risque que la volonté de patrimonalisation des savoirs historiques transmis puisse être interprétée de manière restrictive comme un repli sur ce qui fait consensus (ce sont les "éléments de convergence" déjà cités). Le terme même – patrimonial – peut y inviter. Nous récusons bien évidemment cette interprétation : il faut au contraire élargir la mémoire commune transmise, par le travail critique de l'histoire, par l'intégration des épisodes du passé national refoulés ou occultés mais dont la mémoire, sans être reconnue institutionnellement, reste vivante. Il faut réfléchir à l'enseignement d'une histoire nationale commune qui puisse intégrer des mémoires particulières comme les mémoires familiales de l'immigration. Ne pas aborder *explicitement* ce problème revient bien à l'occulter.

Nous ne sommes pas convaincus que l'adjectif patrimonial subsitué à celui d'historique convienne pour caractériser la culture d'une recomposition de l'être-ensemble aujourd'hui en France. Bref nous ne sommes pas convaincus d'être entrés dans le temps du patrimonial entendu comme une mutation de l'historique. Ce qui caractérise plus sûrement et plus simplement notre présent est le besoin d'histoire dont la demande venant de la société s'est considérablement diversifiée. Aux historiens de transformer cette demande en

histoire sans céder aux logiques identitaires qui le plus souvent portent ces revendications de mémoire. Or, pour que que les professeurs d'histoire fassent de l'histoire, il faut alléger la surcharge civique des finalités de l'enseignement de l'histoire. C'était déjà le sens de l'intervention de Michelle Perrot au colloque de Montpellier qui, après avoir évoqué l'histoire comme connaissance et comme mémoire, concluait : "Enfin, c'est comme méthode que l'histoire peut être bénéfique. Instrument d'analyse, elle peut apprendre à décortiquer un événement sans nécessairement lui assigner une cause ou lui donner un sens, à percevoir la complexité d'une question, enchassée dans le temps et dans l'espace. Critique, elle suggère les fonctions du mythe ou d'un discours, la force d'une mise en scène, la relativité des croyances, la fragilité des systèmes. […] Démarche assurément difficile au niveau de l'enseignement secondaire mais qui transformerait l'histoire en exercice plus qu'en *doxa*.."

Pour une réflexivité accrue des pratiques enseignantes.

Au terme de cette analyse on pourrait nous objecter que nous avons lu ces textes autrement qu'il convient, accordant un statut théorique à ce qui n'est qu'un guide d'action. Ce reproche ne nous semble pas justifié. En effet, les programmes, les *Documents d'accompagnement*, leurs explicitations, dans la complémentarité et l'entrecroisement de leur statut et de leurs usages, sont bien porteurs de nombreuses analyses et, somme toute, nous n'avons fait que les prendre au sérieux.

Pour définir notre position plus positivement, il nous semble que l'enseignement de l'histoire aujourd'hui, dans les conditions d'une France en voie d'intégration européenne et d'une société bouleversée dans ses cadres sociaux appelle une mutation (somme toute ordinaire) de l'enseignement de l'histoire.

Ce constat, en lui-même, est banal et sans doute était-ce bien le but poursuivi par les auteurs des nouveaux programmes quand ils ont choisi d'insister sur les finalités patrimoniales de l'histoire. Certes, comme nous avons tâché de le démontrer, les possibilités d'interprétations sont nombreuses – ce qui au demeurant est constitutif de ce type de texte qui oscille entre le constat et la norme. Mais l'inflexion patrimoniale de l'enseignement de l'histoire est-elle le choix le plus juste pour permettre aux élèves de s'approprier une culture historique adaptée aux conditions contemporaines de la construction de l'identité sociale en France ?

L'histoire aujourd'hui doit aider à vivre les multiples niveaux d'appartenance de l'individu contemporain *et* à prendre de la distance avec chacun d'eux pour construire son propre horizon de choix. A partir de là, même si un enseignement doit assumer la nécessité de susciter des adhésions, ne doit-il pas, aussi, prendre en compte la nécessité d'une construction critique et individualisée de l'identité ? C'est cet équilibre entre engagement et distanciation par rapport à l'offre de valeurs sociales que l'enseignement de l'histoire doit

respecter. Pour cela, un rapport de distance et d'explicitation vis-à-vis des phénomènes étudiés doit constituer la logique prioritaire des programmes.

Cette culture pédagogique nouvelle passe, en particulier, par la mise en évidence des enjeux, des chemins de l'élaboration de l'histoire à destination des enseignants sans pour autant s'enfermer dans un jeu de miroirs sans fin, dans le labyrinthe des représentations et des interprétations successives et risquer de conduire au relativisme. D'une certaine manière, il s'agit de transformer les lectures critiques de l'histoire scolaire telles qu'elles se sont développées depuis les années 70 en pratiques positives.

L'ambition peut paraître démesurée, inadaptée à l'enseignement secondaire mais c'est justement là – et non pas dans l'exposition réitérée des finalités civiques – que réside l'utilité sociale d'enseigner l'histoire dans notre société. C'est aussi en donnant aux enseignants les moyens d'une réflexivité accrue sur leurs pratiques que les textes de l'institution qui oriente ces pratiques peuvent y contribuer. N'oublions pas que les professeurs d'histoire sont aussi – et doivent demeurer – des historiens.